

ライティングにおける英語学習者の文法ミスと複数回リライトに関する研究[†]

JA 日下*

新潟大学教育学生機構*

本研究は、教師からのフィードバックが与えられてから原稿を再提出するまでに複数回リライトを重ねることが、日本人英語学習者がライティングの課題で犯す文法ミスの減少に効果があるか検証した。同一課題内の文法ミス増減に関する考察と、新規の課題が与えられた時の文法ミス増減に関する考察の二つが行われた。対象学生を三つに分け、それぞれ、リライトなし、教師からのフィードバック後に一回のみのリライト、同条件で二回のリライトを指示し、対象学生全員に共通の課題が計四回与えられた。その結果、新規課題での文法ミスの頻度の高低とリライト回数との相関関係は確認されなかった。その一方で、リライトを複数回重ねたことで学生は、教師からのフィードバックで指摘されなかった文法ミスにも気づき、訂正しており、複数回リライトを重ねることが同一課題内で学生が自力で文法ミスを訂正する能力の育成に効果があることが示唆された。

キーワード：大学教育，EFL，ライティング，文法ミス，リライト

1. はじめに

米国の或る会社の CEO に次のような逸話がある。その人物は、部下が提出する書類に目を通すことなく何度も書き直しを命じ、これ以上の出来は望めないと部下が申し出た時点で初めてその書類を読むことを常としたそうである (杉田 2015)。CEO の意図は二つあったと考えられる。一つは、CEO 自らの仕事効率を上げること。部下が独力で改善できる箇所を上司が指摘する手間を省き、かつ最大限読みやすい文章を読むことができる。二つ目の意図である、そこに秘められた教育的ねらいも看過してはならない。部下に何度も書き直しさせることで、より洗練された文章を書く能力を養い、ミスを自ら発見して訂正する能力を身につけさせるのだ。

本研究は、外国語として英語を学ぶ (EFL) 日本人学習者がライティングの課題で犯す文法ミスと、教師への課題提出前に学習者が一回または二回リライトすることの効果について考察したものである。これまでライティングで文法ミスを減らす方法が模索され、その有効性が繰り返し議論されてきた。その研究動機の一つとして、教師の仕事の効率化を求める声が挙げられる (Zamel 1985)。すでに多くの仕事を抱える教師にとって、ライティングの添削をする際、文法ミス

を指摘したり、直したりする通常長時間にわたる作業は本当に報われ、学生は文法ミスのより少ない文章を書けるようになるのであろうか。もちろん教師は前述の CEO が部下に命令を下すように教え子に何度も、かつ教師自身の利益のためにリライトを強要すべきではないが、もし学生自身が率先してリライトを重ねることで文法ミスが減少すれば、それは学生にとっても教師にとっても有益であるといえる。

現実を鑑みれば、学生が自らすすんで納得いくまでリライトを重ねることはまず稀である。それは大学の英語学習者も例外ではない。通常学生にとってリライトとは、教師に指摘された箇所に訂正を加えることを意味し (Lee 1997)、時間的制約やモチベーション等様々な理由から、実に多くの学生が書いた文章を自分自身で再考することなしに教師に提出する (Polio et al. 1998)。これは語学のライティング課題に限ったことではなく、研究レポートや中間・期末レポートに関してもほぼ同様のことが言える。母語であれ、外国語であれ、書いた文章をそのように何度もリライトすることの意義を学生が経験を通じて理解するのは、おそらく学位論文執筆が最初 (人によってはそれが最後でもある) といっても過言ではないであろう。ある程度意識の高い学生であれば、指導教官に提出するための原稿を何度も手直しして、納得のいくもの、もしくは

教師に「見せられるもの」を提出する。それでも指導教官から返却される原稿には必ずといってよいほど書き直しを指示するコメントがつく。この繰り返しを経て、学生はリライトとは重傷患者に絆創膏を貼って済ませるような効果の薄い手当てではなく、大掛かりな手術を施すことなのだを知る。

それならば学位論文執筆の時が訪れるのを待つのではなく、普段からの英語学習において学生に複数回リライトしたものを提出させ、これを習慣化させることができれば、文法ミスのより少ない文章を書く能力が身に付くという仮説が成り立つであろう。

2. 先行研究

教師からのフィードバックが学習者が文法ミスのより少ない文章を書く能力の向上に効果があるか調べた研究は、1970年代に先駆的なものがいくつか見られたが (Hendrickson 1978)、より本格化したのは1980年代と比較的日が浅い (Faigley and Witte 1981; Krashen 1984; Zamel 1985)。1996年に Truscott (1996) が、教師がフィードバックで文法ミスを指摘することは効果がないのみならず、かえって有害であり、個々の課題におけるリライトの結果として学習者が文法ミスの少ない最終原稿を作成することはできても、新しい課題を与えられたときに文法ミスの少ない文章を書く能力が身につくことはないと結論付けた論文が火付け役となり、以降その是非を論じた研究を筆頭に、フィードバックと文法ミスに関する研究が多岐に渡っておこなわれてきた。Truscott が自らの論を補強する研究を進める一方で (Truscott and Hsu 2008)、それに対するアンチテーゼとしての研究 (Ellis et al. 2008; Ferris 1997, 1999, 2004) があったことはここで改めて詳細を述べるまでもなく、他の代表的なものとして以下のような研究テーマが挙げられる。フィードバックでは内容に関する指摘を重視すべきか、それとも文法ミスの指摘も併せておこなうべきか (Doughty and Williams 1998; Fathman and Whalley 1990; Magno and Amarles 2011; Polio et al. 1998)。文法ミスを指摘する際に、教師が正しい答えを原稿に書き込む方法 (direct feedback) が教育効果が高いのか、それとも文法ミスがある箇所に下線を引くなどして場所を指摘するにとどめる方法 (indirect feedback) が文法ミスの少ない文章作成能力の育成により効果的か (Bitchener et al. 2005; Ferris 2006; Robb et al. 1986)。学習者に直接口頭で、あるいは学

習者がリライトをしている最中に内容や文法ミスを指摘することがライティング能力向上に有効か、そしてそこには文化的な違いは見られるか (Elwood and Bode 2013; Weissberg 2006)。さらにはコンピューターを利用したライティングと文法ミスの減少に関する指導法の模索 (Chapelle 2001; Milton 2006) なども挙げられる。

とはいえ、英語教育者や研究者が指摘する通り、研究が進んでいない領域が依然として多く残されている。その一つが、教師からフィードバックをもらってから次に課題を提出するまでに学習者が複数回リライトすることを継続的におこなった場合、文法ミスが減少するかを調査することである。ライティングにおける教師からのフィードバックと文法ミス減少に関する研究はその多くが、教師に提出された原稿同士を比較したものであった (Karbalaie and Karimian 2014)。学習者が提出した原稿とその後教師からのフィードバックを元にリライトされ、再提出された原稿を比較し、時に学習者とのインタビューを参考にしつつ、二つの原稿に見られる文法ミスの(種類別の)数を数え、分析するという方法がとられてきた。原稿を最初に提出してから再提出するまでの間に、学習者が授業時間外で何度リライトし、その過程で文法ミスの数がどのように変化したか、または何度目のリライトでどの点に関する書き直しがおこなわれたかといった点に関する研究は、Liu (2008) や Sze (2002) など僅かしかない。

ライティング研究で、教師からのフィードバック後の複数回リライトと文法ミス増減の関係を考察した研究があまり進展してこなかった背景は、最終原稿に至らない段階でのリライトでは学習者が文法ミスの訂正よりも内容の再考により意識を向けるよう教師が指導すべきだという意見が主流を成してきたことにあると言える (Faigley and Witte 1981; Fathman and Whalley 1990; Perl 1979; Sommers 1980)。教師は慣習的にほぼ全ての文法ミスを手直ししたものを学習者に返却してきた事実に対する時間的効率と教育的効果をめぐる反省から、学習者はリライトで最終原稿作成までは内容に関する書き直しに時間と労力を注ぎ、最終原稿作成段階でようやく文法ミスを直すべきである。教師もまた学習者がそのような過程を経るようにフィードバックを与えて誘導していくべき、というわけである。この議論についての是非にはここでは立ち入らないとしても、こうした研究動向により、

ライティングにおけるフィードバックと文法ミスの減少をめぐる研究と、文法ミス減少のために複数回リライトの効果を検証する研究の双方は、多くの潜在的共通点を持ちながらも、共通のフィールドをあまり見出せずにいる。

3. 研究目的

以上の先行研究をふまえ、本研究のテーマとして提示するのは以下の二点である。

1. 教師への課題提出間に学生によるリライトが複数回おこなわれた場合、それが同一課題内の文法ミスの減少につながるのか
2. 同上的場合、新規の課題についても文法ミスの頻度がより低い文章を作成できるようになるか

4. 研究方法

4.1. 対象および指導期間と方法

本研究は新潟大学における選抜制英語プログラム受講生のうち、学生本人が選択受講するセミナー（名称：TOEFLセミナー）生を対象に2015年度第二学期（10月～翌年3月）におこなわれた。当セミナーはプログラム受講生のみが参加できる課外学習であるが、プログラム自体が選抜制であることに加え、セミナーは単位取得外であるため、セミナー受講者はいずれも英語学習に対して非常に熱意があった。

当セミナーでは各学生が上達を希望する英語能力を自己申告し、重点的に学習することができる。今回研究対象となった学生は、ライティング指導を希望した5名であった。学生の英語力、とくに本研究に直接関係するライティング能力と文法知識に関しては、ライティング能力については本研究開始前に前述の英語プログラムを一学期間受講し、段落構成やトピックセンテンス等のライティングの基礎知識・技能を習得するための指導を受けた。文法知識については、日本の一般的大学生同様、中等教育で英文法の基礎を6年間かけて一通り学習した。セミナー受講生全員がプログラムの一環としてTOEFL ITPを受験することが義務づけられており、同テストにはライティング問題そのものは課されていないものの、文法知識および応用力を問うセクション（Structure and Written Expression）が含まれており、セミナー受講生の英語力の目安として同テストを参考とした。研究開始時点での学生のTOEFL ITP総得点は全員490-520点内に収

まり、英語中級学習者（intermediateからupper intermediate）と位置づけられる。

ライティングの指導にはTOEFL iBTライティングセクションのIndependent Task 2の練習問題を用いた。当セミナーは「TOEFLセミナー」の名で開講されており、TOEFLの教材を用いることを慣例としてきたことに倣った。この練習問題は日下（2016）の研究でも用いられており、ここでは形式のみを記し、問題例などの詳細はそちらを参照されたい。練習問題はエッセイ形式の自由作文で、意見を200-300字程度で論理立てて述べることが求められる。実際のTOEFLの試験では時間制限が設けられているが、セミナーの指導では時間制限は設けず、学習者がセミナーの指導時間外に課題に取り組み、セミナー時に持参もしくは事前にメールに添付する方法で提出した。

指導は一対一形式で教師のオフィスでおこなわれた。一週間に一度の頻度でミーティングをおこない、提出済み原稿に関して、対象学生5人を3つに分け（それぞれ（イ）・（ロ）・（ハ）と呼ぶこととする）学生に対して図1のように指導した。

1. （イ）の2名（学生A・B）をコントロールグループとし、学生は教師とのミーティング三回につき一つの題目で作文し、一度だけ内容と文法に関するフィードバックが与えられた。学生は提出された原稿のリライトを要求されなかった。「ライティングなし」の回ではリスニングや会話練習など、ライティング以外の学習がおこなわれた
2. 残り3名の学生のうち1名（学生C）を（ロ）とし、（イ）同様に教師とのミーティング三回毎に一つの題目について作文した。（イ）との相違点は、学生は各課題に関する一度目のミーティングでは内容のみについてフィードバックを与えられ、リライト（＝リライト1）したものを次のミーティングまでに提出。二度目のミーティングでは内容に加えて文法に関してもフィードバックを与えられ、再度リライト（リライト2）して、三度目のミーティングで再び内容と文法に関するフィードバックを貰った。それ以上のリライトは行わず、次の題目が与えられた
3. 残りの学生2名（学生D・E：以下（ハ）と呼ぶ）に関しては次の一点を除き（ロ）と同様の指導をおこなった。相違点は、リライト2の段階で二度

[論文]

書き直しするよう指示した。その際、一度目の書き直しを終えてから二度目までに2、3日空けるよう指示した。二度書き直した原稿の両方ともミーティングに持参させた

以上のように、一学期間で計4セット（つまり各学生に4つの題目が与えられた）、12週にわたるライティング指導が実施された。学生5名全員同じライティングの題目に取り組んだ。補足情報として、(ロ)の学生が各ミーティング前にリライトを一度だけしかしなかったことを当学生から確認している。

図1：各学生がミーティング前に取り組む内容

	学生	ミーティング回数 (回目)					
		1	2	3	4	5	6
(イ)	A	課題 1	ライティングなし		課題 2	ライティングなし	
	B	課題 1	ライティングなし		課題 2	ライティングなし	
(ロ)	C	課題 1	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2	課題 2	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2
(ハ)	D	課題 1	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2 (2回)	課題 2	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2 (2回)
	E	課題 1	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2 (2回)	課題 2	リ ラ イ ト 1	リ ラ イ ト 2 (2回)

リライト対象： 内容のみ 内容と文法 課題1同様

フィードバック方法に関しては一貫して、ミスのあった箇所を下線を引く **indirect feedback** を採用した。その際、意図的に文法ミスをランダムで半数のみ指摘するにとどめた（2で割り切れない場合は端数切り上げ）。これは(ロ)と(ハ)の学生が教師からのフィードバックで指摘されなかった文法ミスにも気付くことができるか検証するためであった。

(ロ)と(ハ)に対して一回目のフィードバックで文法ミスを指摘せず、内容のみについて行なった理由は、Sze (2002) 提案がするように、ライティング学習者に一度きりのリライトで最終原稿が出来上がるという誤った認識を植え付けたくないよう、繰り返しリライトすることで少しずつ原稿が出来上がっていくことを理解してもらうためであった。加えて、最終原稿

までに内容が大きく様変わりする可能性を考慮すれば、最初から文法ミスを訂正していく必要性は低いと判断した。

(ハ)には一度目の書き直しを終えてから二度目までに2、3日間を置くよう指示したが、これは学生が自身が書いた文章をできる限り客観的に読めるようにするためであり、学生にはその意図を伝えた。期間を2、3日と設定したのは、学生とのミーティングが一週間ごとに行われたため、次のミーティングまでの時間を考慮した結果である。

4.2. 分析方法

本研究では、(イ)・(ロ)・(ハ) 毎に以下のデータがとられた。

- ・ (イ)：各課題で学生が書いた文章内の文法ミスを数えた
- ・ (ロ)：(イ)の作業に加え、各題目の三回目のミーティングのために教師に提出された原稿(=リライト2をおこなった結果作成された原稿)に見られる文法ミスを数えた。リライト1は内容のみに関するリライトであるため、文法ミスに関する考察をした本研究では分析対象から除外した。また、リライト2で作成された原稿についてさらに、教師からのフィードバックで指摘されなかった文法ミスに学生が気づけた数、そして内容を書き直して新しく付け加えられた箇所新たに生じた文法ミスの数も数えた
- ・ (ハ)：(ロ)と同様であるが、前述のようにリライト2では二つの原稿(以下、それぞれリライト2.1とリライト2.2と呼ぶ)があり、それぞれに関して文法ミスを数えた

採取したデータを基に、第一に、題目1から題目4までの(イ)・(ロ)・(ハ)の初稿(=各題目が出されてから最初のミーティング用に提出されたもの)の文法ミスの100ワード毎の頻度の変化を比較し、リライトの有無あるいはリライト方法の違いが文法ミスの頻度に変化をもたらすかどうか調べた。第二に、(ロ)と(ハ)のリライト2を行った結果作成された原稿を分析し、同一題目内での文法ミスの数およびその頻度の変化を比較した。第三に、(ロ)と(ハ)のそれぞれで、教師からのフィードバックでは指摘されなかった文法ミスを学生がいくつ発見できたか調べた。加えて、

リライトに対する意識を調べるため、対象学生全員をインタビューした。

5. 結果と分析

本研究開始時に対象学生を個別にインタビューした。その結果明らかになったことは、5名全員が英語のライティング授業で教師からフィードバックを貰った後、基本的にリライトを一度だけおこなってから原稿を再提出していた。授業時間外に何度もリライトして最善を尽くしたものを提出するという考えは持っていなかった。この姿勢は英語のライティング課題に取り組む時以外にも当てはまり、他の教養科目および専門科目の授業でも期末や中間レポートの課題が出された時、ほとんどリライトをせずに初稿を最終原稿として提出していたことが分かった。リライトの意義・重要性そのものをあまり認識していなかったことが伺え、「教師にリライトするように言われたのでしていた」と答えた学生が3名いた。残り2名はリライトをすれば「より良い文章になる」ことは理解していたが、日常の時間との兼ね合いに加えて「面倒だから」という理由で嫌厭していた。

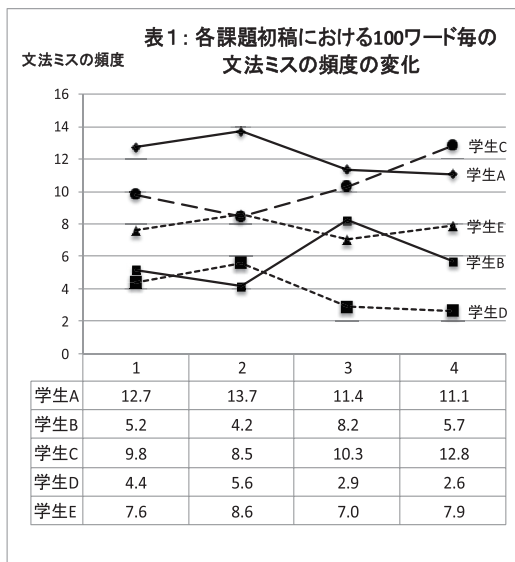


表1は各学生による課題1から課題4までの教師に提出された最初の原稿に見られた文法ミスの100ワード平均の頻度とその変化を示している。提出された初稿には教師による筆が入っていないため、この頻度が課題1と比較して課題4で減少していれば、その学生は自力で文法ミスのより少ない英語の文章を書け

るようになったことを意味する。同表が示すように、同一グループの学生を比較しても(学生AとB、及びDとE)、類似の傾向は確認されなかった。低減どころか、学生Cのように、リライトの訓練を受けても逆に文法ミスの頻度が高くなった学生もいた。また、(イ)の学生Aと(ハ)の学生Dを比較すると、非常に類似した変化が確認され、少なくとも12週間、1週間に1、2回のリライトの訓練は、文法ミスの頻度がより低い英文を書く能力の上達に直接は結びつかないことが示唆された。

図2は、(ロ)と(ハ)に関して、課題1から4までの初稿及びリライト2の文法ミスの数と100ワード毎の文法ミスの頻度を示している。さらに文法ミスの数に関して、①既存の箇所での訂正されずに残った文法ミスの数(内容に関するリライトの結果削除された箇所に元々あった文法ミスは①に数えていない)と②内容変更のため新たに書き加えられた箇所に生じた文法ミスの数が、文法ミスの数を示した欄の括弧内で(①+②)のように表示されている。また、フィードバックの際に教師が気づいて指摘しなかったミスに学生が気づき、訂正した数も「気付いたミス」の欄に記載されている。

(ロ)(=学生C)はすべての課題で、一回のリライトで文法ミスの頻度を約半分に減らしたが、教師によるフィードバックで指摘されなかった文法ミスに気づくことはなかった。それに対して(ハ)(=学生D・E)は、学生Eが一回目のリライト(=リライト2.1)でやはり約半分に減少させた一方で、学生Dはほぼ横ばいとなった。(ハ)の二回目のリライト(=リライト2.2)では両学生とも、課題毎に頻度の変化が異なったが、課題3・4と後の課題になるにつれて、リライト2.2で文法ミスの頻度が低くなっていた。リライトを二回行う作業を何回か繰り返すにつれて、徐々にではあるがリライトで文法ミスをさらに減少させることができるようになった。その理由は、二回目のリライトのおかげで、教師によるフィードバックで指摘されなかった文法ミスにも複数気づくことができたことにあると考えられる。学生Dは課題1の段階から、学生Eも課題3の段階に至って自力で文法ミスを発見できるようになった。これは学生が教師に課題提出をする前に複数回リライトをおこなうことで得られる重要な効果と考えられる。さらに、この能力が育成されたことが、課題4で学生Dが一回目のリライト(=リライト2.1)の段階から教師からの指摘なしに文法ミ

[論文]

スを二つ訂正できたことにつながった可能性がある。
 こうした結果と関連した注目すべきことが二点ある。第一に、文法ミスの頻度が低減した理由は、教師がフィードバックで文法ミスを約半分指摘し、(ロ)・(ハ)共に一回目のリライトでその箇所を直したからにすぎない。①の「既存の箇所ですら訂正されずに残った文法ミス」の数と「学生が自力で気づいた文法ミス」の数を併せて考えると、一回のみのリライトでは(ロ)・(ハ)共に、教師に文法ミスを指摘されなければ、文法ミスを直すことはほとんど見られなかった。学生とのインタビューで確認された理由は、教師からの指摘がない箇所は問題ないと安心し、リライトのために再読することもなく、そのため文法ミスを見逃していた。このような受動的傾向が熟練度の低い外国語学習者 (incompetent L2 student writers) に見られることはConrad and Goldstein (1999) によって既に指摘されているが、ここでもそれが確認されたと言える。教師からのフィードバックに対して学生は基本的に受け身に反応し、自己批判的にアプローチする姿勢が育たなければこの傾向は変わりにくいと考えられる。文法ミスに関する教師からのフィードバックでは、指摘しなければ学生は直さず、直せば学生が全面的に頼ってしまいがちであり、Truscott (1996) の指摘のように「かえって害となる」可能性も示唆されたとい

える。それに対して、二回目のリライトで教師によるフィードバックで指摘されなかった文法ミスに学生がいくつか気づいたのは、おそらく一回目のリライトが教師からのフィードバックの直接的影響を強く受けざるをえなかったのに対し、二回目のリライトでは自身が書いた文章をある程度客観的に再読し、自力で改善しようとする意思が働いたのではないかと推察される。

注目すべき第二点は、②の「内容変更のため新たに書き加えられた箇所に生じた文法ミスの数」である。学生Dはリライト毎に内容的加筆を好んで行う傾向があったが、新たに書き加えられた箇所が他の学生と比較して多い分、新たに生じた文法ミスもまた多かった。これが学生Dの文法ミスの頻度が他の2名と比べてあまり低減されなかった主な要因となっている。この事実から考えられることは、学生Dに代表される(ロ)・(ハ)の学生が新しく書き加える際にほぼ決まって新たな、しかし学生にとって既知であるはずの文法事項に関するミスが生じており、これは英語で新規の文を書く場合に文法ミスの少ないものを書く能力が育っていないことを意味する。リライトの作業を定期的に行うことが「文法ミスの頻度がより低い英文を書く能力の向上に直接は結びつかない」という前述の結果がここでも裏付けられたといつてよいだろう。

図2: 各課題の初稿とリライト2に関する、文法ミスの数と100ワード毎の頻度

	課題1				課題2				課題3				課題4			
	初稿				リライト2.1				リライト2.2				リライト2.2			
	全文字数	文法ミスの数	文法ミスの頻度	ミスに気付いた数	全文字数	文法ミスの数	文法ミスの頻度	ミスに気付いた数	全文字数	文法ミスの数	文法ミスの頻度	ミスに気付いた数	全文字数	文法ミスの数	文法ミスの頻度	ミスに気付いた数
学生C	285	28	9.8	0	281	19(13+6)	6.8	0	274	11(9+2)	4.0	0	299	16(13+3)	5.4	0
学生D	320	14	4.4	0	348	16(7+9)	4.6	0	334	12(7+5)	3.6	0	331	11(9+2)	3.3	0
学生E	277	21	7.6	0	258	9(7+2)	3.5	0	280	14(12+2)	5.0	0	263	14(14+0)	5.3	0
学生C	301	31	10.3	0	299	16(13+3)	5.4	0	311	8(7+1)	2.6	0	311	8(7+1)	2.6	0
学生D	349	10	2.9	0	331	11(5+6)	3.3	0	338	8(6+2)	2.4	5	338	8(6+2)	2.4	5
学生E	285	23	7.0	0	292	11(8+3)	3.8	0	311	8(7+1)	2.6	4	311	8(7+1)	2.6	4
学生C	273	35	12.8	0	277	18(14+4)	6.5	0	280	12(10+2)	4.3	0	280	12(10+2)	4.3	0
学生D	305	8	2.6	2	340	10(2+8)	2.9	2	367	9(5+4)	2.5	3	367	9(5+4)	2.5	3
学生E	292	23	7.9	0	285	14(11+3)	4.9	0	280	12(10+2)	4.3	3	280	12(10+2)	4.3	3

6. まとめ

本研究は、英語学習者がライティング授業で自由作文の課題を複数回リライトした時の文法ミスの数とその頻度の変化に焦点を当て、リライトの効果を検証した。第一に、同一課題に関して、教師への課題提出から再提出までの間に学生によって複数回（本研究では二回）リライトがおこなわれた場合とリライトが一回のみおこなわれた場合とで結果に違いが見られるか調べた。第二に、新規課題に関して、定期的に関リライトの練習を積むことが文法ミスの減少につながるか、とりわけ教師への課題提出から再提出までの間に複数回リライトする練習が文法ミスの少ない文章作成能力の向上につながりうるかを検証した。研究結果は、少なくとも本研究に参加した学生に関して以下のことを示した。

1. 英語中級学習者はリライトへの意識が低く、教師からリライトの課題が出されると、通常リライトを自ら複数回おこなうことは稀であった。課題として課されればおこなうといった、受身の作業となる傾向が見られた
2. 教師によるフィードバックを参考にしながらリライトをすること、あるいは課題の再提出までに何回リライトしたかが、新規課題に対しての文法ミスの減少を目標としたライティング能力の向上に結びつくことは確認されなかった。これを裏付けるものとして、学習者はリライトで新たに文を追加する毎に新たに文法ミスをした。また、同一課題に関しても全体的に関リライト毎に文法ミスの頻度が低くなる傾向が確認されたが、そうでない場合も少なからずあった
3. 学習者は教師のフィードバックに頼りすぎる傾向があり、(ロ) のリライト2および(ハ) のリライト2.1 では、教師が指摘した箇所以外で文法ミスを見出し、直そうとすることは希であった
4. その一方で、教師への課題再提出前に複数回リライトした結果、学習者は教師がフィードバックで指摘しなかった文法ミスにもいくつか気づき訂正できるようになった

以上の結果のうち特に着目すべきは第4の項目で、英語中級学習者には「教師からのフィードバック→それを元に一回リライト→再度教師からのフィードバック→再びリライトを一回」というルーティーンではな

く、教師からのフィードバックを次に貰うまでに複数回リライトすることが文法ミスへの「気づき」を促すのに有効であろうと考えられる。Lee (1997) が指摘するように、ライティングで文法ミスを減少させるには、文法を知識として持っているだけでは不十分であり、文法ミスを発見する能力が必要になる。その意味で(ハ)の両学生だけがリライト中に教師に指摘された以外の文法ミスを自力で直したことは意義深い。リライト2のうち、一回目のリライトが必然的に教師からのフィードバックに大きく依存したリライトになる一方で、二回目のリライトは自分が書き直した文章をあらためて自ら眺める機会を学生に与えた。自分自身で書いた文章をある程度客観視したことが「気づき」を誘発したと考えられる。

とはいえ、本研究では密かに対象学生が初稿やリライト1でも自主的に複数回リライトするようになることを期待したが、それは実現しなかった。教師から言われたことをする姿勢は身に付いているが、逆にそれ以上のことはしないという受け身の態度が改めて浮き彫りとなった。それはおそらく教師からのフィードバックで指摘された以外の箇所は読み返さないという姿勢とも無縁ではなく、自ら考えて行動したり、物事を批判的に見たりする学習態度が十分育っていないことが原因とも考えられる。初稿提出前に学生が複数回リライトしたことは無く、その結果文法ミスの減少がみられなかったのではないだろうか。しかし逆に言えば、教師への初稿提出前に学生に複数回リライトをさせることが、ライティングにおける文法ミス減少に効果的な指導法の考案につながる可能性がある。今後の研究でそれを検証していく意味は十分にある。

本研究の限界として、研究対象となった学生の数が少なく、論の一般化には至れなかった。また、一学期間(実際に研究のために使われたのは12週間)では、

(ハ)で垣間見られた複数回リライトの効果がより明確な形で現れるには期間として短すぎた。こうした反省から、より多くの英語学習者を対象とした研究の必要性、さらには英語初級者や上級者との比較(Faigley and Witte 1981; Sommers 1980)、そして、より長期的な研究による効果の検証が求められる。加えて、学生は学位論文などの特殊な場合を除けば、必ずしもリライトに何度も時間をかけることができない。こうした時間的制約も考慮した上で、お手軽に効果を得られるような「万能薬」はないにしても、ある程度学生の実情に即した研究も進められるべきであろう。

7. 謝辞

助言をいただいた新潟大学教育・学生支援機構の教員のみならず並びに、研究に協力していただいた学生達に厚く感謝申し上げます。

参考文献

- Bitchener, J., Young, S., and Cameron, D. (2005) The Effect of Different Types of Corrective Feedback on ESL Student Writing. *Journal of Second Language Writing*, 14: 191-205
- Chapelle, C. (2001) *Computer Applications in Second Language Acquisition: Foundations for Teaching, Testing, and Research*. Cambridge: Cambridge University Press
- Conrad, S., and Goldstein, L. M. (1999) ESL Student Revisions after Teacher-written Comments: Text, Contexts and Individuals. *Journal of Second Language Writing*, 8: 147-177
- Doughty, C., and Williams, J. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press
- Ellis, R., Sheen, Y., Murakami, M. and Takashima, H. (2008) The Effects of Focused and Unfocused Written Corrective Feedback in an English as a Foreign Language Context. *System*, 36: 353-371
- Elwood, J. A., and Bode, J. (2013) Student Preferences Vis-à-vis Teacher Feedback in University EFL Writing Classes in Japan. *System*, 42: 333-343
- Faigley, L., and Witte, S. (1981) Analyzing Revision. *College Composition and Communication*, 32.4: 400-414
- Fathman, A. K., and Whalley, E. (1990) Teacher Response to Student Writing: Focus on Form versus Content. In *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. B. Kroll, ed. Cambridge: Cambridge University Press. 178-190
- Ferris, D. R. (1997) The Influence of Teacher Commentary on Student Revisions. *TESOL Quarterly*, 31: 315-339
- Ferris, D. R. (1999) The Case for Grammar Correction in L2 Writing Classes: A Response to Truscott (1996). *Journal of Second Language Writing*, 8: 1-11
- Ferris, D. R. (2004) The “Grammar Correction” Debate in L2 Writing: Where Are We, and Where Do We Go from Here? (and What Do We Do in the Meantime...?). *Journal of Second Language Writing*, 13: 49-62
- Ferris, D. R. (2006) Does Error Feedback Help Student Writers? New Evidence on the Short- and Long-term Effects on Written Error Correction. In *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. K. Hyland and F. Hyland, eds. Cambridge: Cambridge University Press. 81-104
- Hendrickson, J. M. (1978) Error Correction in Foreign Language Teaching: Recent Theory, Research, and Practice. *Modern Language Journal*, 62: 387-398
- Karbalaei, A., and Karimian, A. (2014) On the Effect of Type of Teacher Corrective Feedback on Iranian EFL Learners’ Writing Performance. *Indian Journal of Science Research*, 7.1: 965-981
- Krashen, S. D. (1984) *Writing: Research, Theory, and Application*. Oxford: Pergamon Press
- 日下 JA (2016) ライティングにおける英語学習者の文法ミスと教師によるフィードバックに関する研究. *新潟大学高等教育研究* 4: 17-25
- Lee, Icy. (1997) ESL Learners’ Performance in Error Correction in Writing: Some Implications for Teaching. *System*, 25.4: 465-477
- Liu, Y. (2008) The Effects of Error Feedback in Second Language Writing. *Arizona Working Papers in SLA and Teaching*, 15: 65-79
- Magno, C., and Amarles, A. M. (2011) Teachers’ Feedback Practices in Second Language Academic Writing Classrooms. *International Journal of Educational and Psychological Assessment*, 6.2: 21-30
- Milton, J. (2006) Resource-rich Web-based Feedback: Helping Learners Become Independent Writers. In *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. K. Hyland and F. Hyland, eds. Cambridge: Cambridge University Press. 123-139
- Perl, S. (1979) The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in the Teaching of English*, 13: 317-336
- Polio, C., Fleck, C., and Leder, N. (1998) “If I Only Had More Time:” ESL Learners’ Changes in Linguistic Accuracy on Essay Revisions. *Journal of Second Language Writing*, 7.1: 43-68
- Robb, T., Ross, S., and Shortreed, I. (1986) Salience of Feedback on Error and Its Effect on EFL Writing Quality. *TESOL Quarterly*, 20: 83-93
- Sommers, N. (1980) Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. *College Composition and Communication*, 31.4: 378-388
- 杉田敏 (2015) 今回のピニエットから. *実践ビジネス英語* 2015年11月号. NHK 出版, 東京 p.62
- Sze, C. (2002) A Case Study of the Revision Process of a Reluctant ESL Student Writer. *TESL Canada Journal*, 19.2: 21-36
- Truscott, J. (1996) The Case against Grammar Correction in L2 Writing Classes. *Language Learning*, 46: 327-69
- Truscott, J., and Hsu, A. Y. (2008) Error Correction, Revision, and

Learning. *Journal of Second Language Writing*, 17: 292–305

Weissberg, R. (2006) Scaffolded Feedback: Tutorial Conversations with Advanced L2 Writers. In *Feedback in Second Language Writing: Contexts and Issues*. K. Hyland and F. Hyland, eds. Cambridge: Cambridge University Press. 246-265

Zamel, V. (1985) Responding to Student Writing. *TESOL Quarterly*, 19.1: 79-101

SUMMARY

This study examines two aspects of the effectiveness of multiple revisions on grammatical error reduction for Japanese learners of English as a foreign language: error reduction over several drafts on a certain topic and error reduction in the first drafts on subsequent topics. Students in this study were divided into three. After receiving teacher feedback, these three were told (1) not to revise, (2) to revise once, or (3) to revise twice, respectively. They wrote on four topics

altogether. The results show no correlation between the number of revisions and the change in error frequency from the first topic to the fourth. However, the students who revised twice on each topic learned to notice by themselves grammatical errors that had not been indicated in teacher feedback. This suggests that multiple revisions can be effective in developing learners' ability to self-correct errors, although this skill does not seem to automatically transfer to the next writing assignments.

KEYWORDS: Tertiary education, EFL, Writing, Error correction, Revision

2016年7月25日受理

† A Study on Grammatical Errors and Multiple Revisions in English Writing; JA Kusaka*: * Institute of Education and Student Affairs, University of Niigata, 8050, Igarashi 2no-cho, Niigata City, Niigata. 950-2181